

CASI-MERCADOS, SEGREGACIÓN ESCOLAR Y DESIGUALDAD EDUCATIVA: UNA TRILOGÍA CON FINAL ABIERTO

MIGUEL ÁNGEL ALEGRE CANOSA*

RESUMEN: La expansión de las lógicas de casi-mercado en la (re)configuración de los regímenes educativos ha hecho mella tanto en la articulación de la oferta como en la gestión de la demanda escolar. En lo relativo a la demanda, la potenciación del casi-mercado se ha plasmado, principalmente, en la extensión de políticas de distinta índole dirigidas a ampliar el margen formal de elección escolar por parte de las familias. En el terreno de la oferta, y más allá de las vías abiertas a la privatización de la enseñanza, el mismo proceso ha comportado la devolución a las escuelas de mayores márgenes de autonomía, en diversos campos (curricular, gestión de personal y presupuestos, admisión de alumnos...). En este artículo se repasan, desde una perspectiva europea y crítica, algunos de los principales peligros atribuibles a estos procesos, fundamentalmente relacionados con la segregación escolar, y se señalan algunas claves explicativas para contribuir a comprender su naturaleza e implicaciones.

Palabras clave: Casi-mercado. Elección escolar. Zonas educativas. Segregación escolar. Desigualdad.

QUASI-MARKETS, SCHOOL SEGREGATION, AND EDUCATIONAL INEQUALITY: A TRILOGY WITH AN OPEN END

ABSTRACT: The expansion of the quasi-market logics within the (re)configuration of school regimes has affected the articulation of the school supply as well as the school demand side. With regard to the latter, market policies have been addressed to widen the margin

* Doctor en sociologia e profesor en la Universidad Autònoma de Barcelona (Espanha).
E-mail: miguelangel.alegre@uab.es

of parental school choice. With regard to the supply side, and beyond the strength of the dynamics of privatization, these same policies have led to increase the margins of school autonomy at different levels (curriculum design, personnel management, students' admission...). From a European and critical perspective, in this article I review some of the negative impacts these processes can have in the field of school segregation and inequality, and examine key arguments which contribute to understanding the nature and implications of such impacts.

Key words: Quasi-market. School choice. Catchment areas. School segregation. Inequality.

Introducción: más allá del debate sobre la comprensividad educativa

Mucho se ha debatido en torno a los límites y potencialidades de la comprensividad – entendida como el grado en que un sistema educativo hace participar a sus alumnos de un mismo currículum y de un mismo tipo de institución formativa – en tanto que mecanismo en favor de la igualdad de oportunidades. Y valga decir que las posibilidades de análisis que ha abierto el planteamiento y realización de las pruebas PISA han permitido arrojar nuevas luces a este respecto. Así, parece apuntarse una tendencia de aquellos sistemas educativos menos comprensivos a profundizar el reflejo en desigualdades de resultados académicos de aquellas desigualdades económicas, sociales y culturales propias de los diferentes colectivos de alumnado (Duru-Bellat y Suchaut, 2005; Dupriez et al., 2008). Tal proceso tiene en su base la posibilidad de relegar y concentrar al alumnado con mayores dificultades de “adhesión escolar” (en su mayoría con un bajo estatus socioeconómico y cultural) hacia tipos de centro o vías formativas de menor “excelencia educativa”. Ciertamente estas prácticas políticas, más o menos explícitas, no tan sólo limitan el perfil de formación académica de este alumnado, sino que, al producirse su concentración en dichos centros o vías formativas, acentúan la homogeneización social y cultural de los diferentes establecimientos escolares, obstaculizando así que el alumnado más “vulnerable” pueda socializarse en entornos educativos auténticamente diversos, en lo relativo a los modelos y disposiciones mantenidos respecto del proceso y la institución escolares. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

Sí interesa aquí constatar que, tratándose de valorar la relación entre niveles de diferenciación institucional y segregación escolar, varios autores han concluido que, en aquellos países con elevados índices de segregación, ésta se produce más entre itinerarios formativos que dentro de cada itinerario formativo (Jenkins et al., 2008).

Pero sea como sea, la comprensividad formal o estructural del sistema educativo no es el único factor explicativo de la existencia de realidades escolares más o menos desiguales. A su lado, cabe considerar el peso de otra serie de variables y procesos que convergen en torno al concepto de casi-mercado. A ellos, y a su relación con la desigualdad educativa, dedicamos los siguientes apartados.

Una aproximación (simple) a la noción de “casi-mercado” en educación

Efectivamente, los significados e implicaciones de aquello que se ha venido en llamar “casi-mercado educativo” pueden ser abordados de muy diversas maneras. Acostumbra a hacerse referencia a algunas dimensiones clave, ingredientes básicos de este concepto: la existencia de una red escolar diversificada y en competencia; la implementación de sistemas de financiación centrados en la demanda (“*money follows the student*”); la presencia en el sector privado en la gestión, provisión y evaluación de la oferta educativa; la generalización de mecanismos de autonomía de los centros educativos (públicos y privados) en el terreno de la definición curricular, la administración de recursos (entre ellos, el profesorado), presupuestos y sistemas de admisión de alumnos etc. Igual como sucede en referencia a otros campos orientados a la gestión y provisión de bienes y servicios de naturaleza pública o semi-pública (como la salud o la asistencia social), cabe decir que estos principios orientadores de la introducción de lógicas de mercado en la definición de los regímenes escolares toman, efectivamente, la forma de “casi-mercados”; una forma esencialmente híbrida que combina la tendencia a la mercantilización con procesos regulativos de control público. Tal y como señaló Vandenbergue (1999, p. 273):

Quasi-markets form a subtle combination of the public funding principle – and the bureaucratic controls that inevitably go with it – and the

marked-oriented, competition-driven approach of education. Both administrators and clients have the potential to exert some control over schools.

Nótese, en todo caso, que el conjunto de ingredientes de la noción de casi-mercado antes mencionado hace referencia a algunas de las tendencias básicas que el proceso de globalización en educación - en su versión neoliberal - ha ido posicionando en el núcleo de la estructuración de la oferta escolar. Inseparable de estas tendencias, no obstante, es el impacto que esta misma agenda global ha provocado en las articulaciones propias de la demanda escolar. Y aquí el avance hacia la apertura del margen de elección de escuela por parte de las familias ocupa un ámbito de priorización destacado. Todo ello da sentido a los conceptos clave a través de los cuales Stephen Ball da cuenta de los giros que reclama la actual ortodoxia definida por la agenda neoliberal: “competition, choice, devolution, managerialism and performativity” (2003, p. 30).

Los caminos hacia el casi-mercado

En la práctica son también diversos los caminos a través de los cuales una parte significativa de los sistemas educativos nacionales y subnacionales a escala mundial ha tendido a orientarse hacia regímenes de funcionamiento calificables de casi-mercado. Inevitablemente, los avances en la introducción de lógicas de mercado en el campo educativo (en la esfera de la oferta y en la de la demanda) han sido muy desiguales e inciertos, siempre dependiendo del contexto histórico y sociopolítico en que han ido penetrando. Sea como fuere, podríamos identificar cuatro grandes caminos de articulación, en absoluta excluyentes entre ellos.

La financiación pública de escuelas privadas

Allí donde ha sido desarrollada, esta política se ha materializado en una transacción básica entre sector público (pagador) y sector privado (proveedor), según la cual el primero financia a los centros privados a cambio de que éstos adecuen su oferta formativa a los currícula oficiales estandarizados, no apliquen tasas de matriculación a sus estudiantes y se avengan a la introducción de determinados

criterios comunes, públicamente establecidos, en el proceso de admisión del alumnado. Esta articulación política ha vivido una fuerte implantación en aquellos países y regiones donde el sector privado ha tenido una presencia histórica significativa como proveedor de educación; tal es el caso de Holanda, Bélgica, Irlanda o España. En estos contextos, la noción de “libertad de educación” y la lucha a favor de este principio han sido tradicionalmente entendidos en un doble plano: por un lado, libertad de las organizaciones e individuos para establecer sus propias instituciones educativas, arraigadas en sus propios valores ideológicos, religiosos y pedagógicos; por otro lado, libertad de elección de centro por parte de las familias. De acuerdo con Wolf y Macedo (2004), el reconocimiento de estos argumentos y las transacciones finalmente acordadas han representado a menudo una fórmula para reconciliar la demanda de la iglesia (católica o protestante, según el caso) de preservar su poder y autonomía en el campo educativo, en el contexto de un sistema escolar que posiciona el principio de elección de centro como garantía de no discriminación y democratización en el acceso a la educación.

Los programas de cheque escolar

En términos generales, los defensores de esta política han visto en su despliegue una doble oportunidad. En primer lugar, se ha hecho referencia al posible incremento de la eficiencia general del sistema, de su productividad, promoviéndose la competencia entre escuelas por sus alumnos (o por los recursos que acompañan a éstos) (Hoxby, 2004); en segundo lugar, se ha tratado así de extender a un mayor número de familias (también a aquellas con menos recursos económicos) la posibilidad de optar por la educación privada. En la práctica, la política de cheques escolares ha presentado una diversidad interna notable. Se han desarrollado programas de tipo universal y programas focalizados, y cuando ha sido este último el caso, han sido también diversos los criterios de priorización aplicados (renta familiar, expediente académico del alumno, perfil de estudios que se pretende cursar etc.). Algunos de estos programas se han articulado como reembolso parcial o total de determinados costes derivados de la escolarización, otros como pago único de cantidad fija. Por ejemplo, en los Estados Unidos, ya desde la segunda mitad de los años ochenta en el siglo XX,

fue pionera la puesta en marcha de programas focalizados de cheque escolar (siendo ejemplos paradigmáticos los llevados a cabo en estados como Milwaukee, Cleveland y Florida), planes que tuvieron clara influencia en los programas que, a escala nacional, fueron desarrollados en la misma década en países como Chile o Colombia. También en Europa, en una u otra de sus posibles versiones, la política de cheques ha tenido un eco importante; podríamos aquí hacer referencia a los programas de cheque universal implementados en Suecia y Dinamarca a principios de los noventa, o los programas focalizados desplegados en algunas regiones de Italia entre 2001 y 2003. En todo caso, es necesario evidenciar que la estrategia de financiación directa a las familias (y/o, según la etapa educativa, a los mismos estudiantes), para que éstas amplíen su margen de elección escolar, implica una pérdida evidente del poder público sobre los procesos de admisión del alumnado.

Diversificación de la oferta pública y autonomía de centro

Esta estrategia, asimismo dirigida a favorecer la posibilidad real de las familias para escoger entre centros diferenciados, no afecta únicamente a la diversificación de los programas educativos que pueden ser cursados en unas y otras escuelas, sino también al perfil y reconocimiento institucionales de los mismos centros que los ofrecen. Especial mención requiere aquí la reestructuración de la red pública de escuelas que llevó a cabo el Partido Laborista en Inglaterra, des de finales de los años noventa. A través de diversas reformas se definieron cuatro tipos de escuelas sostenidas con fondos públicos (*community schools*, *foundation schools*, *voluntary-controlled schools* y *voluntary-aided schools*), cada uno de ellos con competencias diferentes en cuanto al control de los recursos y la gestión de la admisión escolar de los estudiantes. Cruzando estas categorías de centro, en la escolarización secundaria se mantiene la existencia de escuelas selectivas (*grammar schools*), mientras que, en la actualidad, la práctica totalidad de centros de secundaria se definen como escuelas especializadas (*specialist schools*), esto es, centros que, además de no estar sujetos a los criterios de acceso basados en la proximidad, focalizan su enseñanza en unas u otras áreas del currículum nacional.¹ No se nos escapa que esta formulación entronca plenamente con el avance del debate sobre la autonomía escolar en sentido amplio. Al margen de ser vista por sus defensores como una oportunidad para

avanzar en la desburocratización de la gestión del centro, para facilitar su adecuación pedagógica en base a un proyecto propio y compartido por la comunidad educativa, para abrir espacios de innovación pedagógica etc., desde un punto de vista sistémico el incremento de la autonomía escolar se sitúa también como un progreso en la deshomogeneización de la oferta educativa, favoreciéndose una diversificación del mapa escolar que pueda estimular procesos reales de elección de escuela sobre la base de las particularidades de cada una de ellas. Ciertamente se trata éste de un vector en el origen de una buena parte de las reformas educativas impulsadas desde los organismos internacionales. Podríamos, por ejemplo, destacar la defensa de la autonomía escolar que, en los últimos tiempos, ha venido llevándose a cabo desde la OCDE, una defensa que se ha centrado en reclamar mayor libertad de movimiento para los centros en las definición del currículum y la gestión de recursos, y cuyos supuestos efectos positivos (en términos de excelencia y equidad) se han tratado de apoyar a través de diferentes estudios en la órbita del paradigma de la eficacia escolar (Schütz et al., 2007).

La flexibilización de la asignación escolar por proximidad

Tanto en el plano político como en el académico, la práctica consistente en fundamentar la asignación de centro en base a sus zonas territoriales de influencia (*school catchment areas*) ha sido tradicionalmente representada como la política regulativa por antonomasia opuesta a las lógicas del casi-mercado. El argumento central de los detractores de esta práctica no es otro que la remisión a las limitaciones a la elección escolar que las zonas escolares imponen:

Markets, by reducing bureaucratic rules and procedures (such as catchment areas) enable families and individuals to make choices previously not open to them, including seeking a better quality of service elsewhere. The eradication of catchment areas, for example, may open up schools to families who were previously denied admission to what are locally thought to be “good schools” and/or well-resourced schools. (Gorard et al., 2003, p. 15)

Al hilo del ejercicio realizado en otro lugar (Alegre y Ferrer, 2009), podríamos llegar a categorizar cuatro modelos regulativos básicos de elección escolar en base al peso que el criterio de proximidad en la

asignación de centro tiene en cada uno de ellos. Cabe leer tales modelos en tanto que “tipos ideales”, categorías que ayudan a simplificar la diversidad de contextos y regulaciones realmente existente en la esfera internacional.

- *Modelo regulativo de zonificación forzada.* Bajo este epígrafe identificaríamos aquellos sistemas públicos de acceso escolar en que la adjudicación de centro pasa, en primer lugar y de forma ineludible, por la proximidad entre la escuela y el lugar de residencia del alumno. En estos contextos, la única forma de evitar la asignación zonal de la escuela pública (o sostenido con fondos públicos) es matriculándose en un centro privado independiente no sujeto a dicha regulación. Cercanos a este modelo regulativo encontraríamos el caso de países como Francia o Alemania.
- *Modelo regulativo de zonificación no forzada.* Como en el caso anterior, los gestores públicos establecen el mapa de las zonas de influencia de cada centro público (o privado financiado), en base al cual los alumnos son asignados “por defecto” a la escuela que les corresponde. No obstante, se permite a las familias optar por una escuela pública fuera de su radio de proximidad a través de canales diversos de solicitud extraordinaria. Una parte significativa de los países que en la actualidad desarrollan este modelo han evolucionado de su cercanía al modelo anteriormente expuesto, flexibilizando así el uso del criterio basado en la adscripción zonal. Es, por ejemplo, el caso de Finlandia, Noruega o Escocia.
- *Modelo de elección restringida.* En estos sistemas las familias disponen de un amplio margen de maniobra a la hora de escoger escuela (sea cual sea su titularidad). En la mayoría de casos, las solicitudes pasan por un proceso de preinscripción en el decurso del cual las familias expresan las escuelas deseadas en orden preferencial. A partir de aquí los criterios públicos de asignación escolar – entre los cuales la proximidad se sitúa como principal variable transversal – son únicamente aplicados, como mecanismo de priorización de solicitudes, en el caso de aquellas escuelas que fruto del proceso de preinscripción

resultan sobredemandadas. Emplazaríamos aquí a los sistemas de acceso escolar articulados en España, Italia o Suecia.

- *Modelo de libre elección (open choice)*. Como en el modelo anterior, las familias pueden aquí optar por cualquiera de los centros (públicos, privados dependientes y privados independientes) de su municipio, o incluso de otras localidades. En estos modelos las escuelas disponen de total autonomía para definir los que serán sus propios criterios de acceso y priorización de solicitudes que aplicarán en la gestión de la admisión del alumnado. Por su parte, las autoridades políticas, más allá de garantizar la oficialidad de las enseñanzas y de las credenciales a que conducen, en el plano de la regulación del acceso a la educación se limitan a velar por que ninguna institución educativa pública o financiada con fondos públicos aplique en este proceso criterios de discriminación basados en motivos de clase, raza o etnia. Ejemplos paradigmáticos de este modelo vendrían representados por Bélgica, Holanda y, en menor medida, Inglaterra y Gales.

En definitiva, cabe constatar cómo, detrás de estos avances en la introducción de las lógicas de casi-mercado en los regímenes escolares, encontramos como constante la búsqueda de contexto que faciliten la ampliación del margen real de elección escolar en manos de las familias, confiando en el principio de la autorregulación como mecanismo de ajuste del sistema. Finalmente, las familias compiten entre ellas para inscribir a sus hijos en un mercado abierto y diferenciado de escuelas posibles, mientras que los centros compiten entre ellos para presentarse en el mercado con una oferta educativa de calidad, en todo caso susceptible de atraer a un mayor número de alumnos, particularmente a aquellos estudiantes que les aporten mayores oportunidades de mantener e incrementar su posicionamiento en este mercado. Enseguida, volveremos sobre esta última cuestión.

Casi-mercados, elección escolar y segregación escolar

Los defensores de los sistemas de casi-mercado insisten en atribuir toda una serie de efectos beneficiosos, también en el plano de la lucha contra la segregación escolar, a la apertura del margen real de

elección de centro por parte de las familias, se consiga éste a través de la participación de escuelas privadas financiadas públicamente en la provisión de educación (Dronkers y Robert, 2008), a través de programas de cheque escolar (Clowes, 2008), de la promoción de la autonomía y la diversificación escolar (Wöbmann et al., 2007), o mediante la superación de las políticas de zonificación (Gorard et al., 2003). Su premisa central se sustenta en la creencia que la apuesta por la libertad real de elección tenderá antes o después a equilibrar las composiciones sociales de los establecimientos escolares, sobre todo en la medida en que las familias, con independencia de su situación económica y lugar de residencia, se encontraran compitiendo en igualdad de condiciones por unas mismas escuelas (Godwin y Kemerer, 2002). Es más, algunos de estos autores han afirmado que, si los procesos de desregulación de los regímenes escolares, en algunos contextos, no han repercutido en un decremento de los niveles de segregación escolar, ha sido, precisamente, porque las reformas emprendidas han sido excesivamente cautas (Chubb y Moe, 1992).

Opuestos a estos planteamientos, no han sido pocos los autores que, centrando sus estudios en diferentes países y en metodologías tanto cuantitativas como cualitativas, han remarcado el hecho de que la apertura de estos espacios de competencia en el proceso de elección escolar, justamente en la medida en que se establecen en base al concurso por un bien escaso, tiende a reproducir dinámicas significativas de segregación y “guetización” escolar (Burgess et al., 2007; Cullen et al., 2005; Lauder y Hughes, 1999). Muy brevemente, la tesis subyacente es la siguiente: las escuelas más demandadas agotan rápidamente su disponibilidad de plazas, mientras que los centros menos “populares” (y que frecuentemente acogen elevadas proporciones de alumnado socialmente vulnerable y/o inmigrante) mantienen una amplia cartera de plazas vacantes que irán siendo cubiertas por aquellos estudiantes que, bien no han conseguido satisfacer los criterios de acceso de las primas, bien no han sabido asegurar su estrategia de elección, bien se incorporan al centro una vez iniciado el curso escolar. En este marco, más aún en sistemas de financiación centrados en la demanda, muchos centros entran en riesgo de caer en lo que Whitty (1997) denominó “ciclos de declive”, espirales que concluyen con la clausura de la escuela y que no son

sino consecuencia de las dinámicas de segregación a las que pueden abocar ciertas políticas desreguladoras de los procesos de acceso escolar. Veremos enseguida cómo los puntos de apoyo de estas tesis pueden ser, y han sido, diversos. Pero antes hagamos una previa.

Paréntesis: ¿por qué preocuparnos de la segregación escolar?

La segregación escolar – entendida como distribución desequilibrada de alumnos de un mismo perfil (socioeconómico, cultural, procedencia...) entre distintas escuelas, en una misma etapa educativa – no es sólo problemática en la medida en que delimita el establecimiento de vínculos interculturales o interclastas; algo que ya de por sí representa un obstáculo para la generación de actitudes positivas hacia la diversidad (plano subjetivo) y una fuerte traba en la lucha a favor de la inclusión y la cohesión social (plano colectivo). Además, la segregación escolar es problemática porque acentúa las desigualdades en los resultados escolares de los alumnos. Y si ello es así es porque la segregación escolar abre margen a la ocurrencia del llamado “efecto composición”, en su versión más negativa.

Y es aquí donde conviene partir de las conclusiones a las que llegaba el renombrado Informe Coleman (1966). Uno de sus principales argumentos situaba el perfil socioeconómico y académico del centro como el único factor propiamente escolar que, más allá del origen social de cada alumno (a nivel individual), impactaba significativamente sobre sus resultados escolares. Y ya entonces se insistía en la naturaleza “asimétrica” del efecto composición, según la cual se aprecia cómo son los alumnos socialmente menos favorecidos los más “sensibles” a los cambios en el perfil socioeconómico de los centros a los que asisten. Desde entonces han continuado proliferando estudios que no dejan de corroborar la existencia de efectos significativos de diferentes variables de composición escolar sobre los resultados académicos de alumnos y escuelas. Algunos de estos estudios han centrado sus indagaciones en la influencia del perfil socioeconómico de las clases y las escuelas (Caldas y Bankston, 1997), otros en los efectos netos atribuibles a su composición étnica (Dronkers y Levels, 2007), otros en los impactos generales y asimétricos de la composición escolar por razón de habilidad (rendimiento académico previo) de unos y otros contextos escolares (De Fraine et al., 2003).

Por otro lado, durante los años 1980s, adquiere relevancia la corriente de investigación denominada *School Effectiveness Research* (SER). Ya desde su emergencia, su mensaje principal ha insistido en que las escuelas, por ellas mismas, pueden marcar la diferencia (“*schools can make a difference*”) – y por tanto ser efectivas también cuando se pretende reducir las distancias entre los resultados de sus diferentes colectivos de alumnos –, si basan su labor cotidiana en el desarrollo de toda una serie de procesos pedagógicos y organizativos que se han ido comprobando positivos en este sentido (Teddle y Reynolds, 2000); por ejemplo, un clima de consenso, cohesión y cooperación entre el profesorado, la existencia de una “atmósfera ordenada” en el sí del centro escolar, o la orientación de la práctica docente hacia la promoción de expectativas de éxito académico.

Numerosas críticas han sido realizadas a los estudios de la efectividad escolar, a sus asunciones y conclusiones, críticas principalmente procedentes de aquellos autores que han tratado de comparar la importancia de los efectos de la composición escolar con el peso de los procesos institucionales y organizativos de los centros. Así, si bien parece tomar fuerza la tesis según la cual, en términos generales, aquellas variables que dan cuenta del tipo de composición social de las escuelas contribuyen de forma más significativa que aquellas otras que remiten a los diferentes estructuras y procesos escolares (pedagógicos y organizativos), cuando se trata de explicar las desigualdades de resultados académicos obtenidos por escuelas y alumnos (Opdenakker y Van Damme, 2001), ha sido también puesto de manifiesto cómo entre uno y otro conjunto de factores se producen interacciones mutuas relevantes (Dumay y Dupriez, 2008). En una dirección similar, otras investigaciones cualitativas han enfatizado cómo el tipo de composición de las escuelas (por razón socioeconómica, étnica o de rendimiento previo) mediatiza el marco de posibilidades que abre más o menos margen de maniobra al desarrollo de determinados procesos y aplicaciones pedagógicas y organizativas, así como la emergencia de un clima escolar más o menos positivo (Lupton, 2005).

En definitiva, la preocupación por la segregación escolar – y por aquellos factores institucionales y políticas educativas que impactan sobre ella – deviene una cuestión prioritaria cuando está en cuestión la lucha en pos de la equidad y la igualdad de oportunidades entre los diversos colectivos de alumnos.

¿Quién elige a quién? ¿Las familias a las escuelas, o las escuelas a las familias?

Algunos de los detractores de la penetración de las lógicas de mercado en los sistemas de elección y admisión escolar han marcado el acento precisamente en los efectos segregadores de estos últimos. De esta forma se ha reforzado la hipótesis de que aquello que finalmente acaba alimentando la segregación social y étnica entre las escuelas, así como la polarización social del mapa escolar (procesos de guetización), es la conjunción entre, por un lado, la presencia de un amplio margen en manos de las familias para escoger escuela y, por otro, de un amplio margen en manos de las escuelas para seleccionar a su alumnado (Maroy, 2008). De hecho, esta confluencia es una constante en la mayoría de sistemas de casi-mercado: allí donde más libertad de elección de centro existe, más significativa es la proporción de escuelas con capacidad legal para fijar, dentro de unos límites éticos establecidos, sus propios criterios y procedimientos de admisión de alumnos (cuando menos de parte de ellos). Los centros disponen, así, de autonomía a la hora de aplicar políticas de acceso de tipo selectivo, ya en el proceso ordinario de admisión, ya en caso de sobredemanda; una selección que, más o menos indirectamente, puede fácilmente acabar derivando en la exclusión del proceso de aquellos alumnos a los que se atribuye menor probabilidad de aportar réditos académicos al centro, procesos que se han venido en llamar de “*cream-skimming*” (West et al., 2004).² El mismo Gorard (2003), en su estudio de la evolución de los niveles de segregación en diferentes localidades inglesas y galesas entre 1989 y 2001, comprueba como aquellas localidades que concentran un mayor número de escuelas con capacidad para definir sus propios criterios de admisión (sobre todo, *grammar schools* y *specialist schools*) tienden a presentar unos índices de segregación escolar sensiblemente superiores a los del resto de municipios. Por su parte, en sendos estudios comparativos en torno a los efectos de los regímenes escolares sobre los niveles de segregación socioeconómica y étnica de diferentes países y regiones, Alegre y Ferrer (2009, 2010) llegan a una conclusión similar: a medida que en los sistemas educativos aumenta el número de escuelas con capacidad para decidir sobre sus propios criterios de admisión, aumentan también sus niveles de segregación escolar; y éste es un efecto que se mantiene significativo más allá del criterio concreto

que las escuelas afirmen priorizar (proximidad, hermanos/as en el centro, expediente académico del alumnos etc.).

Complementando estos argumentos, otros estudios han abordado la problemática de la segregación escolar, centrándose en las implicaciones de la autonomía de los centros para definir su propio proyecto educativo. No en vano, en la práctica, es también recurrente (y en gran medida lógico) que los avances hacia una mayor elección de centro por parte de las familias se acompañe de un amplio nivel de autonomía en poder de los centros para especializar y diferenciar su oferta educativa. En estos contextos, pues, se facilita y promueve que las escuelas puedan desarrollar sus propias estrategias de posicionamiento en el mercado escolar, estrategias que, *mutatis mutandis*, les permiten sintonizar con el imaginario y expectativas particulares de aquellas familias a las que pretenden atraer. Dicho de otro modo, podemos entender que cada escuela define, en un espacio local de competencia, un proyecto socioeducativo específico, una imagen institucional particular más o menos atractiva para un determinado sector de usuarios actuales o potenciales, al tiempo que no tan atractiva o excluyente para el resto. El concepto de “nicho educativo”³ transmite bien este fenómeno, ya que remite a la vez a una lógica estratégica de posicionamiento en un segmento de mercado (dimensión posicional) y a la construcción de una identidad o “una cultura” de centro (dimensión cultural) (Dupriez y Cornet, 2005). Desde este punto de vista, determinadas familias buscan determinadas escuelas como determinadas escuelas buscan a determinadas familias. Al fin y al cabo, no se nos escapa que esta dinámica protagonizada desde el campo escolar contribuye a reforzar determinadas líneas de segregación escolar.

Desigualdades y motivaciones en la elección escolar

Finalmente, los sentidos de la relación entre elección escolar y segregación han sido directamente abordados sin siquiera moverse del lado de la demanda. Desde esta perspectiva, se ha enfatizado el peso que las desigualdades en la disposición de capital social, cultural y económico de las familias (desigualdades asociadas a su posición en la estructura social) tienen en la definición de sus capacidades, disposición y prácticas de elección escolar (Bowe et al., 1994). Más concretamente podríamos aquí hacer referencia a aquellas aportaciones que

demuestran cómo son las familias de clase media las que acaban extrayendo más provecho de los márgenes abiertos a la libertad de elección. En este sentido, son especialmente reseñables los trabajos realizados por Stephen Ball y Agnès Van Zanten en las ciudades de Londres y París, respectivamente. No en vano, sus investigaciones han influido en otros estudios sobre la cuestión llevados a cabo en otras ciudades europeas como Berlín (Noreisch, 2007), Atenas (Maloutas, 2007) o, más recientemente, Barcelona (Alegre et al., 2010).

Tanto Ball como Van Zanten concluyen que, efectivamente, son los padres más instruidos de clase media aquellos que principalmente resultan beneficiados en el campo competitivo de la elección de escuela. Este hecho se explica atendiendo a tres conjuntos de factores, muy brevemente: mayor información y nivel de reflexividad en el proceso de elección; mayor acceso a redes sociales privilegiadas; y mayor capacidad para sufragar ciertos costes de escolarización en determinados centros (matriculación en escuelas privadas, gastos indirectos de transporte, actividades complementarias...). Estos factores se asocian, respectivamente, al capital cultural, al capital social y al capital económico de las familias. Sin embargo, los dilemas morales que se plantean a la clase media en Inglaterra y Francia se articulan y resuelven de forma diversa, en tanto que interactúan de forma significativa con unas políticas y unos valores sociales asociados a la elección escolar bastante distintos en uno y otro caso. Mientras que en Inglaterra estas políticas y valores incentivan (y legitiman) comportamientos de elección individualistas y competitivos, maximizadores de la diversidad de opciones que ofrece el mercado educativo, en Francia el vector ideológico dominante en la base de las políticas educativas (y de acceso escolar) continúa enfatizando la ética de la igualdad, la solidaridad y la cohesión social. De esta forma, si bien es cierto que en los procesos de elección escolar de la clase media de estos países emergen tensiones entre el ser “buen padre/buena madre” (esto es, preocuparse por el bienestar expresivo, el éxito instrumental y el desarrollo intelectual de los hijos) y el ser “buen ciudadano/buena ciudadana” (esto es, atender al compromiso con lo social, con el bien público), el alcance de estas tensiones no es el mismo entre las familias inglesas que entre las familias francesas (Butler y Van Zanten, 2007). En el contexto inglés, padres y madres encuentran incentivos políticos para escoger activamente en un marco de diversidad escolar, cosa que les libra en parte

de la “carga” de tener que hacerlo en clave de justicia social. En general, las familias de clase media aplican una lógica selectiva basada en la elección de aquella escuela que mayores ventajas competitivas y oportunidades educativas pueda ofrecer a su descendencia. Y son una minoría las familias que se sienten culpables (“malos ciudadanos”) cuando esta lógica implica apostar por escuelas privadas o por establecimientos públicos de otros barrios. En el contexto francés, en cambio, las limitaciones políticas y morales a la elección individualista hacen que la gran mayoría de familias de clase media no dispongan de una intención original de escoger, aunque finalmente algunas de ellas acaben haciéndolo, bien huyendo a la escuela privada, bien a través de estrategias diversas dirigidas a evitar el sistema de asignación escolar “*dérogation de la carte scolaire*”. En este marco, los padres que escogen acostumbran a hacerlo no tanto para maximizar las ventajas competitivas de sus hijos, como para evitar el riesgo que pueden representar según que escuelas de proximidad. La lógica selectiva busca más una escuela “refugio”, que la mejor escuela posible (escuela “palacio”), en todo caso una operación que no deja de trasladar a la mayoría de familias que la llevan a cabo una cierta sensación de malestar, de culpabilidad por estar actuando como *free rider* y, por tanto, como ciudadano poco responsable.

Pero sea cual sea el sentido e implicaciones morales de la lógica selectiva aplicada, interesa aquí retener que aquello que principalmente las justifica es la preocupación por la composición social de los centros, por los efectos que esta composición pueda tener en el condicionamiento de las oportunidades educativas de los hijos. Ball (2003) insiste así en hecho de que, en el fondo de las referencias a la supuesta “buena” o “mala” calidad de las escuelas, las familias de clase media parten de un doble juicio, un doble acto que no hace sino tender a su cierre social (*social clousure*) en determinados “circuitos de escolarización” (Gewirtz et al., 1995): por una parte, se buscan aquellos espacios escolares cuyo perfil social (sus alumnos o sus familias) es similar al propio, espacios de familiaridad social, donde, a través de un juicio atributivo de clase, se observa que “los otros son como nosotros”; por otra parte, se evitan aquellos centros cuyo universo social es diferente al de uno mismo, espacios de extrañamiento social, donde existe una alta probabilidad de sentirse como pez fuera del agua. Los primeros adquieren muchas posibilidades de ser considerados centros de “buena

calidad”, escuelas que ofrecen garantías a todos los niveles; los segundos tenderán a ser vistos como escuelas de “mala calidad”, el ingreso en la cuales no haría sino minimizar las oportunidades educativas de los hijos. Por su lado, Van Zanten (2007), partiendo del argumento de que los valores de la acción educativa de las escuelas son una realidad opaca, difícilmente objetivable, confirma como la mayoría de familias de clase media acaban atendiendo a las características sociales de su público como indicador de calidad. Así, “la escuela son los alumnos que van a la escuela”, y aquello que conviene evitar son los efectos del supuesto hándicap sociocultural de que son portadoras las familias de clase obrera y las familias inmigrantes. Como en el caso inglés, esta percepción lleva a un número significativo de familias de clase media a apostar por estrategias de colonización de determinados centros educativos (públicos y privados), donde pueda preservarse una atmósfera social que no limite las aspiraciones de éxito educativo que éstas trasladan a sus hijos.

En resumen, el resultado de unas y otras lógicas selectivas, unido a la constatación de que son las familias de clase media aquellas que acostumbran a ocupar posiciones privilegiadas en el campo de la elección escolar,⁴ todo ello contribuye a reforzar la tesis que entiende los sentidos de la elección escolar como causa y consecuencia de determinados procesos de elección escolar.

Cierre: en lucha contra la segregación escolar

Son ciertamente diversas las estrategias a partir de las cuales las actuaciones políticas pueden situar su lucha contra la segregación escolar, sobre sus causas y sobre sus consecuencias. Soy de la opinión que aquellos programas de intervención basados en la concentración de recursos en escuelas especialmente desfavorecidas – programas que podríamos denominar de educación prioritaria – deberían plantearse como cobertura de aquellas situaciones extremas o marginales no resolubles a través de regulaciones que tienen por objetivo favorecer una distribución más equitativa del alumnado entre los diferentes centros escolares, luchando así contra la irreversibilidad de ciertos procesos de homogeneización de sus composiciones sociales y culturales (ya sean procesos de “guettización” como de “elitización”). Y es en este punto donde cabría insistir en el hecho de que tales regulaciones no tienen

necesariamente porque plantearse en términos de reparto exclusivamente de aquel alumnado particularmente vulnerable (por ejemplo, a través de políticas de cuotas). Éste no deja de representar un uso limitado y tendencioso de este tipo de políticas. En cambio, otras regulaciones del acceso y la distribución escolar, como el caso de las políticas de zonificación, abren la posibilidad de condicionar los procesos de acceso del conjunto de las familias al conjunto de las escuelas en una misma localidad. Desde este punto de vista, el reto se encontraría en que estas políticas fueran capaces de generar, de forma efectivamente vinculante, un marco donde todas las familias tuvieran las mismas opciones reales de acceder a una diversidad significativa de escuelas. O dicho en negativo, que todas ellas tuvieran las mismas limitaciones a la hora de escoger su centro educativo de preferencia. Lucharíamos, así, en el campo de las causas de la segregación escolar.

Sea como sea, que la preocupación por las inequidades en la distribución escolar haya de pasar (a mi modo de ver) a un primer lugar de la agenda política no implica en absoluto que las actuaciones que de ella se derivan debieran substituir o quitar importancia al valor de aquellas políticas basadas en la dotación priorizada de determinados recursos o dispositivos pedagógicos para aquellos entornos escolares objetivamente más necesitados; recursos y dispositivos dirigidos a la recuperación y aceleración educativa de dichos entornos, diseñados e implementados evitando caer en su asistencialización y estigmatización. Lucharíamos, eso sí, en el terreno de las consecuencias de la segregación escolar.

Recebido em fevereiro de 2010 e aprovado em março de 2010.

Notas

1. En los Estados Unidos, programas como los de las *charter schools* o las *magnet schools*, ambos centros (en este caso, de primaria y secundaria) con un considerable nivel de autonomía curricular y de gestión, se asimilarían al programa inglés de las *specialist schools* (en la etapa secundaria).
2. Y cabría aquí no menospreciar la incidencia de las prácticas de aquellas que escuelas que, aún no disponiendo de autonomía formal en el campo de la admisión escolar, desarrollan en la práctica estrategias informales y encubiertas igualmente selectivas.
3. En economía, la noción de “nicho” remite a una estrategia comercial basada en un principio de focalización; en biología, el “nicho ecológico” pone en evidencia la dimensión interactiva de la relación entre una especie y su medio.

4. Más aún, este perfil de familias no tan sólo se posiciona de forma aventajada en contextos abiertos de elección escolar, sino también en el marco de sistemas donde la elección se encuentra sometida a una estricta regulación pública (Raveaud y Van Zanten, 2007).

Referencias

- ALEGRE, M.A.; FERRER, G. School regimes and education equity. Some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, v. 36, n. 3, p. 433-462, 2010.
- ALEGRE, M.A. et al. Disposicions, estratègies i pràctiques d'elecció escolar: desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona. Informe inédito de investigació (IGOP, Universitat Autònoma de Barcelona), 2010.
- ALEGRE, M.A.; FERRER, G. How do school regimes tackle ethnic segregation. Some insights supported in PISA 2006. In: DRONKERS, J. (Ed.). *Quality and inequality of education. Cross-national perspectives*. Londres: Springer Press, 2010. p. 137-162.
- BALL, S.J. *Class strategies and the education market*. The middle classes and social advantages. Londres: Routledge Falmer, 2003.
- BOWE, R.; BALL, S.J.; GEWIRTZ, S. Parental choice, consumption and social theory: the operation of micro-markets in education. *British Journal of Educational Studies*, v. 42, n. 1, p. 38-52, 1994.
- BURGESS, S. et al. The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education. In: WÖßMANN, L.; PETERSON, P.E. (Ed.). *Schools and the equal opportunity problem*. Cambridge, MA: MIT Press, 2007. p. 273-292.
- BUTLER, T.; VAN ZANTEN, A. School choice: a European perspective. *Journal of Education Policy*, v. 22, n. 1, p. 1-5, 2007.
- CALDAS, S.J.; BANKSTON, C. Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research*, v. 90, n. 5, p. 269-277, 1997.
- CHUBB, J.; MOE, T. *A lesson in school reform from Great Britain*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 1992.

CLOWES, G.A. With the right design, *vouchers* can reform public schools: lessons from the Milwaukee Parental Choice Program. *Journal of School Choice*, v. 2, n. 4, p. 367-391, 2008.

COLEMAN, J.S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 1966.

CULLEN, J.B.; JACOB, B.A.; LEVITT, S.D. The impact of school choice on student outcomes: an analysis of the Chicago public schools. *Journal of Public Economics*, v. 89, n. 5-6, p. 729-760, 2005.

DE FRAINE, B. et al. The effect of schools and classes on language achievement. *British Educational Research Journal*, London, v. 29, n. 6, p. 841-859, 2003.

DRONKERS, J.; LEVELS, M. Do school segregation and school resources explain region-of-origin differences in the mathematics achievement of immigrant students? *Educational Research and Evaluation*, v. 13, n. 5, p. 435-462, 2007.

DRONKERS, J.; ROBERT, P. School choice in the light of the effectiveness: differences of various types of public and private schools in 19 OECD Countries. *Journal of School Choice*, v. 2, n. 3, p. 260-301, 2008.

DUMAY, X.; DUPRIEZ, V. Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, London, v. 56, n. 4, p. 440-447, 2008.

DUPRIEZ V.; CORNET J. *La rénovation de l'école primaire: comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles: Boeck Université, 2005.

DUPRIEZ, V.; DUMAY, X.; VEUSE, A. How do school systems manage pupils' heterogeneity. *Comparative Education Review*, v. 52, n. 2, p. 245-273, 2008.

DURU-BELLAT, M.; SUCHAUT, B. Organization and context, efficiency and equity of educational systems: What PISA tells us. *European Educational Research Journal*, v. 4, n. 3, p. 181-94, 2005.

GEWIRTZ, S.; BALL, S.J.; BOWE, R. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press, 1995.

GODWIN, R.K.; KEMERER, F.R. *School choice tradeoffs: liberty, equity and diversity*. Austin: University of Texas Press, 2002.

GORARD, S.; TAYLOR, C.; FITZ, J. *Schools, markets, and choice policies*. London: Routledge Falmer, 2003.

HOXBY, C.M. School choice and school competition: evidence from the United States. *Swedish Economic Policy Review*, v. 10, n. 2, p. 9-66, 2004.

JENKINS, S.P.; MICKLEWRIGHT, J.; SCHNEPE, S.V. Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, Oxford, v. 34, n. 1, p. 21-37, 2008.

LAUDER, H.; HUGHES, D. (Ed.). *Trading in futures*. Why markets in education don't work. Buckingham: Open University Press, 1999.

LUPTON, R. Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, London, v. 3, n. 5, p. 589-604, 2005.

MALOUTAS, T. Middle class education strategies and residential segregation in Athens. *Journal of Education Policy*, v. 21, n. 1, p. 49-68, 2007.

MAROY, C. Por qué y cómo regular el mercado educativo. *Revista de Profesorado*, v. 12, n. 2, 2008.

NOREISCH, K. School catchment area evasion: the case of Berlin, Germany. *Journal of Education Policy*, v. 21, n. 1, p. 69, 2007.

OPDENAKKER, M.C.; VAN DAMME, J. Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, London, v. 27, n. 4, p. 407-432, 2001.

RAVEAUD, M.; VAN ZANTEN, A. Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, v. 22, n. 1, p. 107-124, 2007.

SCHÜTZ, G; WEST, M.R; WÖßMANN, L. School accountability, autonomy, choice, and the equity of student achievement: international evidence from PISA 2003. *OECD Education Working Papers*, 14. Paris: OECD, 2007.

TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (Ed.). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press, 2000.

VAN ZANTEN, A. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, v. 16, p. 245-278, 2007.

VANDENBERGUE, V. Combining market and bureaucratic control in education: an answer to market and bureaucratic failure. *Comparative Education*, v. 35, n. 3, p. 271-282, 1999.

WEST, A.; HIND, A.; PENNELL, H. School admissions and 'selection' in comprehensive schools: policy and practice. *Oxford Review of Education*, Oxford, v. 30, n. 3, p. 347-369, 2004.

WHITTY, G. Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. *Review of Research in Education*, v. 22, p. 3-47, 1997.

WOLF, P.J.; MACEDO, S. (Ed.). *Educating citizens: international perspectives on civic values and school choice*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 2004.

WÖßMANN, L. et al. School accountability, autonomy, choice and the level of student achievement: international evidence from PISA 2003. *OECD Education Working Paper 13*. Paris: OECD, 2007.